



de Educación de Adultos

Revista Interamericana de Educación de
Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina
y el Caribe

de Tavira, Luis

El arte como educación

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 29, 2007, pp. 191-197

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe

Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El arte como educación

► Luis de Tavira

Se ha dicho que la educación es condición necesaria mas no suficiente para la movilidad social. En este artículo, Tavira nos recuerda que las nociones de arte, educación, cultura y sociedad son inseparables; de manera que la educación artística es educación social y no puede relegarse a un papel ornamental o de acompañamiento en la construcción del hombre y su mundo. No se trata, entonces, de un artículo que hable sobre una propuesta de arte y educación, sino que atiende a la génesis de estos términos para mostrar cómo no pueden entenderse el uno sin el otro. Encontraremos pues, en este artículo, la visión del artista y creador que es, por tanto, pedagogo, y que en su reflexión nos recuerda lo que constituye la *Paideia*.

La temática que el título de esta reflexión reúne se abre a un inmenso horizonte de complejas respectividades que sólo pueden ser atendibles a partir de una visión que las comprenda en la consistencia sistemática que corresponde a un fenómeno, que la elocuente metáfora de Spengler llamó *organismo vivo*, y cuya realidad no sólo se atiene a lo que nombra la metáfora sino que en ella muestra su estructura.

En efecto, no ha habido mayor y más frecuente error en las estrategias de acción cultural que intentar dar respuestas simples a problemas complejos.

Habría que advertir otra impostura recurrente: al plantear los diagnósticos del fenómeno cultural solemos partir de grandes supuestos conceptuales que la realidad, siempre determinada, contradice. Porque un supuesto nombra una categoría extensa hasta la indeterminación, mientras que la acción cultural siempre refiere una determinación concreta y no siempre se repara en la inadecuación con la que se ha pasado de la indeterminación a la determinación. Tal vez por ello sea necesario volver sobre los presupuestos habituales para ver si es posible partir de renovaciones conceptuales que determinen más definidamente la teleología de la acción cultural.

Al proponer en ese horizonte la problemática de la educación artística y remitirla a la experiencia progresiva que ha supuesto para mí, como creador y pedagogo teatral, se me ofrece la visión de al menos tres círculos concéntricos.

- El primero que comprende a la acción artística como educadora de la sociedad en el sentido que la tradición le ha reconocido como educación sentimental, construcción de la conciencia y formación de la comunidad.
- El segundo que atañe a la formación del artista y a la posibilidad de que objetive su condición profesional, sustento de sus responsabilidades y derechos.
- Y el tercero, menos presente en la conciencia decisiva de su necesidad; el que pregunta por la capacidad profesional y pedagógica de los formadores del artista. Círculo que comprende el debate de los discursos pedagógicos, las instancias e instituciones y las responsabilidades objetivables de los pedagogos.

De los tres, esta vez quisiera referirme al primero porque, sin menoscabo de los otros dos, creo que la realidad impone su prioridad lógica y un replanteamiento conceptual que lo rescate del proverbial abandono que lo ha reducido a una suposición ideológica que lo ausenta de la orientación teleológica que estructura la reflexión sobre la educación artística; porque en tal progresión lógica la realidad muestra que el orden de los factores sí altera el producto.

En el momento de mayor consolidación y consenso de la experiencia mexicana de la pedagogía teatral, establecimos una progresión de preguntas que fundaba la congruencia teleológica a la que debían responder nuestras acciones educativas. Así por ejemplo, partimos de la pregunta:

¿Qué actor queremos formar?,

para responderla en la pregunta:

¿Para qué teatro?,

que a su vez intentábamos más utópicamente responder en la pregunta:

¿Para qué espectador?

La indeterminación con que supusimos la respuesta a esta tercera pregunta nos llevó a una escandalosa contraproducción: formamos sin duda los mejores cuadros de actores del país, pero estos actores no se quedaron en el teatro, sino que emigraron a la televisión para contribuir al proceso masificador alienante, que es oposición radical de la razón de ser del teatro, arte de la persona y constructor de la comunidad cálida de lo humano. Sin entrar aquí en la discusión profunda que el fenómeno merece, pero que nos desviaría del punto que hoy atendemos, quisiera en cambio testimoniar cómo en la tenacidad de la acción teatral, mi

experiencia ha exigido una evolución estratégica que entre otras cosas ha implicado una inversión en el orden de aquellas preguntas pedagógicas para formularlas de esta manera:

¿Qué espectador queremos formar?

¿Quién es el sujeto potencial de semejante condición que no podemos sin más dar por supuesto?,

y entonces,

¿qué teatro es el que lo forma?,

y por tanto,

¿semejante misión qué actor necesita?

En un país como México, en el que más del 90% de sus habitantes nunca ha vivido la experiencia del teatro, ¿de qué hablamos cuando hablamos del teatro en México? Salir al encuentro de ese potencial espectador a las zonas tradicionalmente marginadas del disfrute teatral ha supuesto un cambio de visión y un cambio de ánimo. Salir de la metrópoli ha implicado el traslado de la zona devastada del agotamiento donde parecía que ya no había nada que hacer, a la zona urgida donde todo está por hacer y estamos llegando tarde.

De ahí que me importe resaltar aquí la prioridad de la formación del espectador como parte de la educación artística entendida como educación social.

Desde el desciframiento original del arte como *poietiké episteme*, es decir, desde la *poiesis* como desciframiento del arte, comprendemos la construcción del artista como la de aquel que ha entrado en el horizonte de una *poietiké episteme*, esto es: un saber hacer, un hacer tal, que es ya un hacer saber. Entre este saber hacer –que nombra su aprendizaje–, y su hacer saber –que nombra su vocación de enseñanza–, se debate la consistencia educativa inherente al arte mismo.

En un amplio contexto de comprensión conceptual, la educación artística viene a representar el paradigma que enfatiza de modo más contundente el carácter de educación social de toda educación.

La expresión *educación social* parece enunciar un rotundo pleonismo, porque es la socialización el contenido mayor que refiere la acción de educar, tanto como es la *educación* la esencia de lo que nombra la palabra *sociedad*, si a su vez la palabra *esencia* nombra el origen de lo que algo llega a ser como la construcción que constituye ya el dar de sí de algo, porque en efecto, es la construcción de lo humano en sociedad, la razón teleológica de toda educación, tanto como la consistencia de lo humano como persona, el principio genealógico de lo que resulta social.

Sin embargo, la crisis social y educativa de la actualidad hace necesaria la explicitación redundante de esta respectividad como expresión de su oportuni-

dad histórica. Porque es en la dimensión del desarrollo social y sus dilemas históricos donde se manifiesta más elocuentemente la necesidad de que la educación se reencuentre consigo misma y con su significado histórico y para que en tal perspectiva sea capaz de reorientar sus proyectos y realizaciones en la estricta respectividad entre persona y sociedad que traman la dinámica de su propia consistencia. Porque sólo entendida así, la educación podrá recuperar su condición de factor decisivo para el logro de la igualdad de oportunidades y así recuperar el lugar indispensable que históricamente le fue asignado como el más eficaz y determinante factor del cambio y la movilidad social.

Desde antiguo, la reflexión pedagógica ha testimoniado la comprensión de toda construcción histórica de la educación como construcción de la sociedad, ya sea como tarea implícita de todo acto de educar, ya sea como consistencia de la acción de todas las instituciones sociales, no sólo de la escuela.

Sin embargo, esta concepción de la misión educativa ha evolucionado considerablemente y en tiempos más recientes se ha concentrado en la elucidación de las condiciones que traman las relaciones dialécticas entre educación y sociedad. Desde el siglo XIX, las aportaciones más renovadoras del discurso pedagógico asumieron la responsabilidad social de la cultura como educadora, como el eje de su concepción.

Hoy en día, toda reflexión que enfrente la crisis de la educación actual, tanto como la que considere el vértigo de las dinámicas sociales de nuestro tiempo y las consecuentes crisis de los proyectos sociales de la modernidad, tendrá que partir de las consideraciones que vuelven a cuestionar sobre los modelos sociales que entrañan los modelos educativos y viceversa, la contundencia misma del hecho social mediante el cual se consolidan diferentes maneras de transferir contenidos y procesos desde la educación a la sociedad y viceversa; problemas, necesidades, actitudes, métodos, a través de los cuales se promueven nuevas alternativas para conocer, aprender, saber y formarse como personas en el horizonte de las realidades sociales.

Quien considera la actualidad de la educación, en realidad considera el porvenir de la sociedad, tanto como aquel que considera la actualidad de los dilemas sociales, en realidad cuestiona la vigencia del sistema educativo. Y tal respectividad desemboca en el discernimiento de lo que significa la cultura como determinante teleológico de la educación, más allá de la actualidad de la pérdida y la pérdida de actualidad. Porque es en el sustrato de la dinámica viva de la acción cultural donde puede hallarse el detonante de la búsqueda de las opciones transformadoras de la educación escolar, lo cual exigiría superar la reducción taxonómica de lo que se ha catalogado como *educación informal*, por contraposición a la que se denomina *formal*. Superación que exige una profunda reconsideración de la educa-

ción artística a la que la misma taxonomía ha querido reducir a lo que se cataloga como *extensión* o compensación de la *educación formal* y sus reiteradas crisis.

Es en la perspectiva de la educación como constructora de la sociedad donde se hace patente la necesidad de reconocer las erróneas relaciones que frecuentemente se han establecido entre las tareas educativas y las acciones culturales y artísticas. Porque, en efecto, el arte y la cultura no son un ingrediente superfluo, siempre prescindible, o peor aún, simple instrumento didáctico, sino tal vez, el contenido mayor y la razón misma de ser de la educación como educación del ser humano como persona y de ésta como sociedad humana. Educación integral e integradora cuya comprensión debe abrir el pensamiento pedagógico a prácticas que consistan en un verdadero compromiso con el desarrollo social, que amplíen los espacios y tiempos pedagógicos que favorezcan la construcción de cada sujeto como persona, diversificando los agentes, contenidos, metodologías, experiencias, aprendizajes de la educación en el horizonte de una verdadera formación permanente. Esta concepción exige una mayor congruencia entre los propósitos declarados y los hechos, sobre todo cuando se vinculan a la universalización de las prácticas educativas. Cuántas veces es la misma escuela la contradicción de lo que enseña. Esta exigencia no puede disociarse de la naturaleza sociopolítica de la educación, ahí donde se interpreta como un derecho fundamental del ser humano y una condición indispensable para el disfrute de otros derechos y el cumplimiento de otros deberes.

El nuevo milenio ha comenzado con la herencia de los procesos de reforma social que desde las últimas décadas del siglo xx suponen desafíos que la educación en general, y la educación artística en especial, deben asumir como propios e inaplazables, una vez reconocida la insuficiencia de la familia y de la escuela para hacerles frente.

Entre otros de estos retos, cabe señalar algunos que muestran de modo elocuente la trascendencia de las consideraciones aquí expuestas sobre la educación y sus interrelaciones sociales, así como sobre la educación artística comprendida como educación social.

En primer lugar aparece la necesidad de reinventar conceptualmente la educación; abrir su significado a la idea de un proceso que restablezca la voluntad de formar personas para la vida desde la propia vida, para vivir y estar presentes en la cotidianeidad como ciudadanos críticos, responsables y conscientes. Esta misma es la gran tarea de la cultura y del arte como educadores sociales: la construcción de la conciencia y su defensa frente a la alienación conductista.

A esta luz es necesario reformular una educación que se amplía en temas, formas y métodos a través de los cuales acceder y disfrutar de la cultura y del saber como experiencia viva y actuante, en amplitud interdisciplinaria de espa-

cios, actores y tiempos sociales. Una educación cuyas finalidades converjan con el desarrollo de una formación integradora, inscrita en una cultura global, que no insista en mantener la brecha de una separación a veces insalvable entre conocimiento, pensamiento, sensibilidad, afectividad y vida. Una que sea capaz de proponer alternativas para renovar los modelos de la sociedad educativa, de la comunidad civil educadora y del sistema formativo integrado.

Es preciso volver convincente y hacer realidad el principio declarado de una educación para todos y todas.

Es indispensable alcanzar mayores consensos en la definición de la finalidad de la acción educativa como la de una educación permanente para la vida. Como lo enseña el arte, la persona que no está en formación, está en deformación.

Así como es preciso recuperar aquella visión que considera la pedagogía como un arte, es decir, también una *poiesis* y no sólo una *tecné* o una *praxis*, también es necesario reivindicar una educación artística para todos, desde la diversidad y para la diversidad, bajo el principio con el que se hace expreso el respeto a las personas, independientemente de su origen, raza, creencia o identidad cultural; como expresión de la estima por la heterogeneidad y el pluralismo étnico, lingüístico y cultural; como formación, como búsqueda y como afirmación de actitudes solidarias, dialogantes en tolerancia y cooperadoras en el desarrollo de las acciones educativas y su proyección en el desarrollo social.

En buena medida, el desafío de la educación artística como educación social residirá en la eficacia con la que contribuya a discernir las soluciones que la problemática de las diferencias aún plantea, más allá de la escuela, en la vida cotidiana, en la medida en que al recuperar su propia esencia se transforma en factor de integración social de minorías, vivencia de la interculturalidad y libre ejercicio de los derechos y libertades.

Es necesario situar a la educación artística como una prioridad en la atención de los problemas sociales y en la aspiración a la dignificación de la vida humana.

Asumir los desafíos del proyecto social de nuestros días, exige trasladar a la educación y a la cultura finalidades que son indisociables del desarrollo social, uno tal que entiende que su cumplimiento comienza por la formación del sujeto de ese desarrollo, a la luz de una congruencia entre desarrollo y calidad de vida, de la cual, a su vez, la calidad educativa es parte fundamental. Aquí se trasciende el mero ámbito de la política educativa-cultural, para inscribirse, como resulta necesario, en la competencia de la política social. Allí donde el trabajo cultural se reconvierte a su vez en un trabajo social que sitúa sus referentes programáticos en el código ético que inspira los derechos humanos, y por tanto organiza sus acciones hacia prioridades decididamente orientadas a combatir la marginalidad social, la desigualdad humana y la pobreza en sus múltiples manifestaciones.

En la perspectiva de estas consideraciones, la educación artística en tanto que educación social, reencuentra los rasgos que la hacen ser, por naturaleza, compleja, innovadora, interdisciplinaria, experimental, crítica con la construcción del conocimiento pedagógico y su concreción en las diferentes prácticas que promueve, con perfiles que abarcan dimensiones múltiples de una educación que cambia en un mundo en cambio permanente.

Porque, en efecto, no habría que olvidar que la verdadera obra de arte es la sociedad.